Niveau(x) d'enseignement: * Numéro EDUQ : 8170848
Centre d'intérêt: 74

English Teaching Forum.

Les tendances actuelles dans l'enseignement des langues / par l'équipe de rédaction de English Teaching FORUM, vol. XII, no 1, janvier-mars 1974 ; trad. par Daniel Pourchot. -- [Québec] : Ministère de l'éducation, Direction générale de l'enseignement élémentaire et secondaire, d.l. 1976.
31, 3 p. ; 28 cm. -- (Etudes et documents / Ministère de l'éducation du Québec. Enseignement élémentaire et secondaire)

Titre original: Current trends in language teaching. En-tête du titre: Adaptez, n'adoptez pas. Code: 16-0102. Bibliographie: p. 30-31.

Cote Dewey: 407/E58c.Fp Cote LC: PB/35

Descripteur(s): *Langue seconde *Méthode d'enseignement

Identificateur(s) de nom: *Chomsky, Noam *Gattegno, Caleb

Identificateur(s) de sujet: *Méthode audio-linguale

La méthode audio-linguale a longtemps dominé le domaine de l'enseignement des langues secondes. La grammaire générative et transformationnelle, avec les travaux de Noam Chomsky, a toutefois modifié cet état de chose, contestant les théories béhavioristes de l'acquisition du langage, pour souligner l'aspect créateur et cognitif en jeu dans l'étude des langues. Une rapide description de la méthode audio-linguale est suivie dans cet article d'une présentation des tendances méthodologiques nouvelles issues des réflexions de Chomsky: méthode silencieuse de Gattegno, technique de la leçon-minute, écoute sélective, enseignement individualisé.

Type de document: r
Auteur de l'analyse: ar

E D U Q 8170848

ÉTUDES ET DOCUMENTS

(ENSEIGNEMENT ÉLÉMENTAIRE ET SECONDAIRE)

LES TENDANCES ACTUELLES DANS L'ENSEIGNEMENT DES LANGUES

GOUVERNEMENT DU QUÉBEC

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION

DIRECTION GÉNÉRALE DE L'ENSEIGNEMENT ÉLÉMENTAIRE ET SECONDAIRE

Code: 16-0102

trimestre 1976

ionale du Québec

(5) 4100-10-20

1976

E D U Q 8170848

"ETUDES ET DOCUMENTS"

Dans le but de favoriser la transmission d'informations et de documentation techniques relatives aux activités de formation et d'apprentissage, la direction générale de l'Enseignement élémentaire et secondaire, présente cette nouvelle série de publications intitulée "Etudes et documents".

Les documents publiés dans cette série se veulent des instruments de travail et de réflexion et ne sauraient être interprétés comme étant l'expression ou l'affirmation d'une politique. En ce sens, les opinions émises dans les publications de la série "Etudes et documents" n'engagent que leurs auteurs et non pas le ministère de l'Education.

adaptez, n'adoptez pas

L E S T E N D A N C E S A C T U E L L E S D A N S

L ' E N S E I G N E M E N T D E S L A N G U E S

par l'équipe de rédaction de

English Teaching

F O R U M

Volume XII - No 1

Janvier-Mars 1974

traduit par Daniel Pourchot

Cet article a été publié dans English Teaching Forum (XII, 1, janvier-mars 1974) sous le titre Current Trends in Language Teaching et traduit par le Professeur Daniel Pourchot avec l'autorisation de la Information Center Service of the United States Information Agency.

La traduction de cet article sera, sans doute, d'une grande utilité aux professeurs du Québec qui enseignent l'anglais ou le français en tant que langues secondes ainsi qu'aux directeurs des services de l'Enseignement.

Nous remercions le Professeur Pourchot et la United States Information Agency pour leur précieuse collaboration.

LES TENDANCES ACTUELLES DANS L'ENSEIGNEMENT DES LANGUES

Il n'y a guère, la méthodologie pour l'enseignement des langues semblait former un ensembre rigide. Bien sûr, quelques voix dissidentes se faisaient entendre mais, dans l'ensemble, les méthodologues en tenaient pour la méthode audio-linguale.

C'est alors que s'éleva la voix "criant dans le désert" de la théorie linguistique: celle de Noam Chomsky dont la grammaire génétative et transformationnelle secouait les fondations mêmes de la méthodologie régnante. Tout d'abord, ce défi linguistique ne parut pas devoir toucher à la méthodologie de l'enseignement des langues: les controverses qu'il provoqua restèrent dans le domaine le plus élevé des discussions théoriques. Chomsky lui-même repoussa clairement la suggestion que sa théorie grammaticale puisse comprendre ou impliquer de façon spécifique une méthodologie de l'enseignement des langues.

Aujourd'hui, pourtant, la comparaison entre la linguistique structurale et celle de Chomsky nous pousse à poser certaines questions - et à tenter d'y répondre: quel impact les théories de Chomsky sur la linguistique et sur l'acquisition du langage ont-elles eu sur la méthodologie de l'enseignement des langues? Quelles autres influences s'exercent aujourd'hui sur la méthodologie? Quel a été l'effet de ces tendances sur l'em-

ploi de la méthode audio-linguale? Où va maintenant l'enseignement des langues?

L'histoire de l'enseignement des langues désigne deux sources qui, à leur confluent, produisent les courants de la pensée méthodologique. La première source est celle de la conception changeante de la nature de l'esprit; de cette conception dépendent non seulement la théorie de l'étude, mais aussi la forme et l'orientation de la théorie dans les sciences sociales - y compris la psychologie et la linguistique. L'autre source comprend, tout simplement, les problèmes pratiques posés par l'enseignement des langues et qui varient selon les besoins variables de celui qui apprend une langue. L'existence de ces questions pratiques peut être totalement indépendante des considérations théoriques. Elles sont l'écho des conditions sociales, politiques, économiques et autres, qui sont mouvantes mais qui déterminent les mobiles et l'objet de l'étude des langues à un moment donné.

Afin de comprendre ces courants mobiles de la pensée méthodologique dans l'enseignement des langues, il nous faut discerner l'effet des deux influences, la théorique et la pratique. L'enseignant qui veut tenir un cap sûr dans le flux et le reflux de la pensée méthodologique doit acquérir quelque connaissance sur l'origine et sur l'orientation de ces mouvements variés.

Pour faire le point, examinons d'abord les origines de la mé-

thode audio-linguale.

LA METHODE AUDIO-LINGUALE

Cette méthode remonte assez directement à la linguistique "scientifique" de Léonard Bloomfield et de ses disciples (au cours des deux décades 1920-1930) et aux hypothèses de la psychologie behavioriste dont la vogue a commencé à cette époque.

La psychologie behavioriste et la linguistique structurale s'élevaient, les deux, contre les théories antérieures, contre une façon vague et non-scientifique d'aborder les questions du comportement humain, y compris celles qui se rapportent à l'acquisition de la connaissance.

Le point de vue behavioriste-structuraliste n'admet comme étant vraiment scientifique que ce qui repose sur une connaissance empirique, sur ce qui peut être observé et mesuré physiquement. Il fallait rejeter complètement le "mentalisme" du passé.

W. Freedman Twadell, un champion de cette école nouvelle, résumait succintement cette exigence: "La méthode scientifique part tout simplement de ce principe que l'esprit n'existe pas". (1)

Les facteurs théoriques

Dans son application à la linguistique, la "méthode scientifique" signifiait que le langage ne serait désormais décrit que comme forme, toute description rendant compte de la signification était bannie (on peut se demander si cet idéal a jamais été atteint et bon nombre de linguistes ont affirmé qu'on ne peut décrire le langage indépendamment de sa signification puisque la signification - et son rapport avec l'esprit - est inhérente à la nature même du langage).

La maxime du formalisme a engendré des pratiques telles que celles des classifications numérotées (1,2,3...) pour les catégories de mots au lieu des désignations traditionnelles comme, nom, verbe, adjectif, etc....

De cette façon on pensait que le linguiste (et l'enseignant) pourrait éviter toute référence à une signification ou à des définitions se rapportant à la signification. On n'a pas maintenu très longtemps une stricte fidélité à la méthode empirique ou structurale. On a pourtant continué à considérer le langage comme une collection d'éléments discontinus qu'on assemble comme on le fait de cubes. Cet assemblage n'était pas une opération créatrice; il s'agissait de classifier et d'ordonner.

La psychologie behavioriste faisait de toute étude (y compris celle des langues) un problème de conditionnement - ainsi de la formation des habitudes comme réactions à des stimuli extérieurs.

C'est ainsi qu'on apprenait une langue au moyen de la mimique et de la mémorisation (mim-mem) et par l'analogie. Il s'ensuit que les deux techniques de base de la méthode audio-linguale sont:

1. Diverses sortes de mimiques et de mémorisation.
2. Des exercices structuraux fondés sur les analogies.

Assurément, cette méthodologie est conforme à la fois à la linguistique structurale et à la psychologie behavioriste.

Les facteurs pratiques

Pour bien saisir cette méthode audio-linguale il importe pourtant de connaître les conditions pratiques autant que les conditions théoriques dans lesquelles elles s'est développée. D'emblée, rappelons les cinq slogans dont William Moulton usa en 1961 pour résumer les principes de base de la méthode audio-linguale (2):

1. Le langage est discours et non écriture.
2. Un langage est un ensemble d'habitudes.
3. Enseigner la langue, ne faites pas un cours sur la langue.

4. Une langue c'est ce que les natifs disent et non ce qu'on voudrait leur faire dire.
5. Les langues sont différentes.

Nous avons déjà vu comment la deuxième doctrine ("une langue est un ensemble d'habitudes") découle des fondements théoriques de la linguistique structurale et de la psychologie behavioriste. Les autres slogans, bien que compatibles avec la théorie, n'en découlent pourtant pas de façon évidente. C'est pourquoi il faut sans doute les comprendre d'abord dans leur relation avec notre deuxième "courant d'influence" - à savoir, les facteurs pratiques, extérieurs à la théorie linguistique ou psychologique.

1. Les linguistes dont les recherches sous-tendent le développement de cette méthodologie étaient, en somme, des anthropologues familiers des langues amérindiennes non-écrites (par opposition avec les langues européennes enseignées dans les écoles américaines).

2. Le développement de cette méthodologie s'est produit au moment où les Etats-Unis commençaient à sortir de leur isolationisme linguistique pour prendre conscience de l'avantage que représentait l'étude des langues "étrangères".

3. Cette méthologie a pris son élan au cours de la 2ème guerre mondiale

dans l'élaboration d'un programme d'enseignement des langues qui visait, précisément, à procurer aux étudiants, aussi rapidement que possible, une connaissance pratique d'un certain nombre de langues parlées "exotiques" et ceci sans tenir compte de la littérature ou de la langue écrite.

Le lien qui existe entre les trois faits rapportés ci-dessus et les cinq slogans de la méthode audio-linguale est évident. Le changement d'objectif et de motivation pour l'étude des langues - d'une recherche érudite à un moyen pratique de communication orale - produisait un facteur décisif en faveur d'une méthodologie nouvelle.

Le développement de l'éducation "universelle" constitue sans doute un autre facteur. En effet, les écoles secondaires accueillent un nombre toujours croissant d'élèves dont les intérêts et les aptitudes se portent moins vers les disciplines érudites. Pendant la décade 1940-1950, le curriculum des écoles américaines a été modifié de manière notable: partant d'une éducation classique visant à celle qui est donnée dans les collèges, il s'oriente alors vers les cours qui traitent des problèmes de "la vie quotidienne". A partir de cette période, on insiste moins sur les disciplines littéraires traditionnelles, sur la rhétorique et la dissertation. Il faut retenir l'importance de ces facteurs non-théoriques lorsque nous cherchons à identifier les "raisons" qui militent en faveur d'une méthodologie. Cette perception nous permettra de prendre

garde contre une adoption sans condition de n'importe quel dogme méthodologique au nom des seuls arguments théoriques.

LE DEFI

Lorsque Noam Chomsky fit paraître, pour la première fois, sa théorie de la grammaire générative et transformationnelle (structures syntactiques, New York: Humanities Press, 1957), elle provoqua un sérieux remous dans les milieux linguistiques. Loin de n'être qu'un autre aparté théorique, son oeuvre mettait en cause les fondements mêmes des grammaires structurales. Sur l'enseignement des langues, la théorie linguistique de Chomsky eut pourtant peu d'effet, car les implications méthodologiques n'en étaient pas immédiatement évidentes. Dans ses premiers essais dans ce domaine, il touchait beaucoup plus aux formes des grammaires qu'à la question de l'acquisition du langage.

Par contre, dans le préambule de "Aspects de la théorie syntaxique" (Cambridge, Mass.: M.I.T. Press; 1965) Chomsky fait savoir clairement qu'il met en question les théories behavioristes de l'acquisition du langage ainsi que les grammaires de règles syntagmatiques. Il affirmait que l'étude du langage n'était pas une question d'habitude et de conditionnement, mais un processus créateur - une activité rationaliste, cognitive, plutôt qu'une réaction à des stimuli exétérieurs. Une fois de plus,

les forces combinées d'une nouvelle théorie linguistique et d'une nouvelle théorie psychologique mettaient en cause la méthodologie à la mode. Cette fois-ci pourtant, c'étaient les théories linguistiques et psychologiques sous-tendant la méthode audio-linguale qui étaient visées.

Des considérations pratiques

Il faut répéter que les seules raisons théoriques ne suffiront pas à nous faire comprendre les transformations méthodologiques; il faut tenir compte aussi des besoins pratiques et des réactions des professeurs de langues et des étudiants. Alors qu'ils se familiarisaient avec les nouvelles théories - longtemps même avant qu'ils ne l'aient fait - les professeurs qui utilisaient la méthode audio-linguale avaient souhaité des améliorations ou des modifications de la méthode reçue. Si, à leur avis, les exercices structuraux et de mémorisation étaient utiles pour les premières étapes, ils éprouvaient pourtant le besoin de bâtir un pont allant de ces activités très structurées à des pratiques plus libres et plus créatrices du langage, pour les étapes intermédiaires et avancées.

Les enseignants imaginatifs reconnurent rapidement l'inconvénient de la méthode audio-linguale en ce qu'elle pouvait, à force, susciter l'ennui et l'apathie chez les élèves et les professeurs. Ils essayèrent donc de rendre les exercices plus intéressants, en modifiant leur forme, en leur donnant un contexte significatif et en utilisant l'image.

Ces moyens assurèrent souvent le succès aux professeurs dynamiques. Mais il y avait des bornes à ce qu'ils pouvaient abtenir sans faire appel à des activités plus cognitives.

Le désenchantement vint aussi de l'insistance que la méthode audio-linguale porte sur la langue parlée (aux dépens de la lecture et de la rédaction) et sur l'ordre rigide qu'elle impose pour l'acquisition des "habiletés": écouter, parler, lire, écrire. D'un point de vue historique on peut comprendre cette séquence rigoureuse comme une réaction (peut-être exagérée) contre l'ancienne méthode grammaire-traduction dont tous les efforts portaient sur la lecture et la rédaction (c'est-à-dire la traduction) et sur l'inculcation des règles de grammaire.

Des raisons pratiques et théoriques ont, de même, mis en question d'autres ordonnances de la méthode audio-linguale; ainsi de celle qui interdit que 1) la langue maternelle de l'étudiant soit jamais employée dans la salle de classe; ou de celle qui exige que 2) toutes les activités de la salle de classe soient structurées de telle sorte que l'étudiant ne puisse faire d'erreur.

LES TENDANCES ACTUELLES

L'enseignant de bon sens a le droit de poser la question: Quels sont donc les effets de cette mise en cause théorique et des voeux exprimés pour quelque chose de mieux? Quelle est la méthodologie du moment? Devons-nous tirer un trait sur tout ce que la méthode audio-linguale nous a appris et tout recommencer? Faudra-t-il revenir à la vieille méthode grammaire-traduction? Ou, pire encore, devons naviguer sans cap parmi les courants des méthodologies changeantes?

Il y a quelque chose d'encourageant - et peut-être est-ce le signe d'une maturité méthodologique - dans le fait que la réaction à une attitude dogmatique n'a pas engendré une autre méthode également arbitraire et inflexible. Jusqu'ici la modération a prévalu et nous n'avons pas été brutalement placés devant un vide à remplir. Si l'on analyse les techniques en usage et les tendances observées au cours des dernières années, on constate que la pensée méthodologique suit deux courants principaux: a) celui d'un relâchement des doctrines extrêmes de la méthode audio-linguale; b) celui qui favorise une élaboration de techniques faisant un appel plus large aux capacités mentales de l'élève. Examinons ces tendances en détail.

Une plus grande flexibilité

Les enseignants ont pu remarquer que la fidélité stricte à l'ordre imposé: écouter - parler - lire - écrire, ne produisait pas toujours les résultats attendus, et que l'infidélité n'était pas toujours dommageable. Ils ont aussi mis en question le primat accordé à l'expression orale et qui reléguait la lecture et l'écriture à des places secondaires. Cette remise en question théorique et expérimentale a produit la tendance présente en faveur d'une meilleure intégration de l'enseignement et de la mesure des diverses habiletés (skills) du langage. "Nous constatons aussi qu'on s'intéresse à nouveau aux tests de type dictée ou cloze (3), par exemple". Aujourd'hui, les enseignants n'éprouvent plus le besoin de retarder l'enseignement de la lecture et de la rédaction, ou de les séparer des activités de l'audition et du discours oral.

En même temps, la règle qui interdisait l'emploi de la langue maternelle de l'élève a été assouplie. On gagne en efficacité lorsqu'on donne des explications ou des directives dans la langue maternelle de l'élève et, du coup, on gagne du temps pour une pratique intelligente de la langue étudiée.

On remarquera aussi qu'on accorde plus d'attention aux besoins particuliers des étudiants. Ainsi, lorsqu'un étudiant veut, avant tout, pouvoir lire une langue, c'est à la lecture qu'on donnera la

priorité, et l'étudiant apprendra à lire avec l'aide de techniques appropriées.

En rapport plus étroit avec les aspects théoriques la question se pose de savoir si le professeur doit organiser la participation de l'étudiant de manière si rigide que celui-ci ne coure pratiquement pas de risque de faire des erreurs. Ce "tabou" des fautes venait surtout de la crainte de l'habitude que l'étudiant pourrait contracter en commettant des erreurs. Puisque la "théorie des habitudes acquises" pour l'acquisition de la langue a été sérieusement mise en question d'une part, et que, d'autre part, on insiste sur les aspects créateurs dans l'étude du langage, le professeur peut exorciser cette crainte. On pense maintenant que la participation créative de l'étudiant en cours d'étude a plus d'importance que l'élimination systématique des risques d'erreur. (Ceci ne veut pas dire, bien sûr, que le professeur n'ait plus à se soucier de la correction et puisse s'abstenir de donner des exercices correctifs aux étudiants quand le cas se présente).

Un mouvement en faveur de la communication

Comme nous l'avons indiqué plus haut, les enseignants ont, depuis quelque temps, éprouvé le besoin de passer des pratiques rigidement structurées prescrites par les champions de la méthode audio-linguale à un style plus flexible qui permet à l'étudiant de faire part de

ses propres idées. Clifford Prator a rendu compte de ce désir et a offert une solution partielle, il y a plus de dix ans, dans un article dont le titre était: "Développement d'une échelle de manipulation-communication." (4) Dans cet article, Prator indique qu'on peut classifier toutes les activités de l'étude du langage en activité purement manipulatives, ou purement communicatives, ou encore en activités qui combinent d'une façon ou d'une autre les deux caractéristiques. Il propose de considérer que les activités en salle de classe appartiennent à quatre catégories principales: a) celles qui sont complètement manipulatives, b) celles qui sont avant tout manipulatives (cette sorte d'exercice aurait quelque valeur communicative), c) celles qui sont complètement communicatives.

Une activité complètement manipulative serait, par exemple: a) un exercice ou l'étudiant se contente de répéter des phrases après le professeur, ou b) un exercice de substitution simple. Ce dernier exercice se transforme en un exercice avant tout manipulatif (c'est-à-dire qu'il comprend un petit élément de communication) si le professeur désigne le mot à utiliser en substitution en montrant une image plutôt qu'en le prononçant - ou s'il attend que les étudiants fournissent le mot en partant de leur propre connaissance ou de leur expérience. Ainsi, au lieu de l'exercice banal de substitution où l'étudiant insère dans la phrase un mot fourni par le professeur (mon père est ingénieur (docteur, commerçant, professeur)) l'étudiant aura la liberté de substituer le nom de la profession véritable de son père.

Pour une classe plus avancée, l'élément de communication consistera à faire redire par les étudiants, après un laps de temps, une histoire que le professeur leur aura racontée. Toutes sortes d'exercices de questions-et-réponses, des paraphrases de dialogues et d'autres exercices oraux ou écrits constituent des activités avant tout communicatives du moment qu'elles passent de la simple répétition ou mémorisation à l'expression plus libre de la connaissance ou des idées propres à l'étudiant. Enfin, une conversation libre entre les étudiants d'une classe serait un exemple de communication pure. (5)

La tendance en faveur de l'activité cognitive

La tendance vers un emploi plus actif des capacités mentales de l'étudiant est l'effet le plus important de la théorie cognitive de l'acquisition du langage. Cette activité mentale va bien au-delà de l'activité de caractère passif commandée par la méthode audio-linguale. Les défenseurs de la méthode audio-linguale recommandaient souvent aux professeurs de rendre les élèves "actifs" - un élève actif est un élève qui apprend, disaient-ils. Ils conseillaient de faire parler les étudiants à haute voix, dans la langue enseignée, aussi souvent que cela était possible pendant une leçon. C'était ce qui justifiait la fréquence du travail "en choeur". De cette façon, le plus grand nombre des élèves participaient activement - "ils employaient la langue" disait-on.

Les partisans de la méthode cognitive mettent en question l'utilisation de cette sorte d'emploi "actif" de la langue. Ils montrent que la seule répétition machinale des formes du langage n'est en fait qu'une passive plutôt qu'active, car elle est avant tout, sinon entièrement, une activité physique, mécanique. Elle ne fait en rien appel aux capacités mentales de l'étudiant.

Voir l'étude d'une langue en tant que démarche créative naturelle plutôt que comme acquisition d'habitudes, c'est proposer que l'enseignant entraîne ses élèves à penser dans la langue plutôt que de leur faire répéter des exercices. Cet appel à l'intelligence devrait rendre l'étude de la langue plus attrayante - ce qui, en soi, doit être un facteur positif pour l'acquisition de meilleures dispositions et de meilleurs résultats.

Remarquons aussi que cette sorte d'activité mentale n'a rien à faire avec la mémorisation des règles grammaticales qui faisait partie du crédo de la vieille méthode grammaire-traduction. Il ne s'agit pas non plus de la manipulation d'exemples des règles de grammaire - une activité que les premiers défenseurs de la méthode audio-linguale ont condamnée.

Un exemple de participation mentale *

Au cours du congrès de l'organisation du TESOL (6), en 1973, William Rutherford a donné une illustration de l'usage que le professeur peut faire de la curiosité naturelle et des capacités mentales de ses élèves. Ses exercices ressemblent à ceux qu'on trouve dans beaucoup de manuels, mais ils comprennent aussi un élément d'intérêt qu'on ne trouve pas toujours dans ces exercices de manuel. Voici un exemple d'exercice invoquant des phrases reliées par: and so, and neither et but: (6)

Teacher: I'm thinking of taking a trip, but I don't want to go to Europe this time. I think I'll go to Spain and Portugal instead.

Student: Spain is in Europe and so is Portugal.

Teacher: What countries border on Spain besides Germany and Belgium?

Student: Germany doesn't border on Spain, and neither does Belgium.

Teacher: My first stop is in Madrid, but I haven't decided whether

* Vu que le texte en anglais de cet article s'adresse aux professeurs d'anglais, langue seconde, les professeurs de français; langue seconde et des autres langues vivantes trouveront en appendice la traduction française des exemples mentionnés.

to go there by boat or by plane.

Student: The plane goes to Madrid but the boat doesn't.

Teacher: I'm studying French and Italian so I'll be able to communicate a little when I get to Spain.

Student: French isn't the language of Spain, and neither is Italian.

Teacher: At first I thought I'd be back by the 31st of August, but the trip has been delayed. So I'll return on the 31 of September.

Student: August has 31 days, but September doesn't.

Lorsqu'il fait ces exercices, l'élève doit faire attention au sens pour discerner ce qui peut être faux dans la déclaration ou dans une partie de celle-ci. Les élèves qui n'ont pas l'occasion de répondre à haute voix sont tout de même, eux aussi, intellectuellement alertes pendant tout l'exercice. Ils ont été amenés à penser dans la langue employée dans ce cas.

La méthode silencieuse de Gattegno

Le système élaboré par Gattegno et qu'on appelle "La voie silencieuse" semble bien rendre compte de l'influence de la théorie cognitive. Le nom de cette méthode peut tromper puisque les élèves font des déclarations, donnent des réponses à haute voix, dans la langue qu'ils étu-

dient. C'est le professeur qui parle beaucoup moins que dans les classes audio-linguales. Les élèves eux-mêmes ne mimiquent ou ne répètent pas en choeur aussi souvent qu'on le fait dans ces classes. Ils sont plutôt entraînés à "penser et dire" la phrase qui accompagnera de façon appropriée les actions accomplies selon les instructions du professeur.

Au mieux, les "temps silencieux" entre les paroles sont remplis par une activité réfléchie de l'étudiant qui, dans la langue étudiée, se rappelle et se répète mentalement des mots et des expressions qu'il combinera pour former des phrases nouvelles et pertinentes. L'aspect le plus remarquable de la méthode de Gattegno tient sans doute à cette attention suivie dont l'étudiant fait preuve en observant les actions et en écoutant les paroles du professeur et des autres étudiants, tout en efforçant de saisir le sens en même temps que la forme de ces paroles.

L'avantage de cette "voie silencieuse" tient en ce qu'elle combine, à un haut degré, une participation et un intérêt mentaux et une pratique effective de la langue. Cette combinaison d'intérêt, d'écoute intensive et d'emploi réel du langage paraît comprendre tous les éléments requis pour une étude efficace de la langue. L'épreuve de cette méthode n'a pourtant pas encore été faite sous les conditions offertes par la salle de classe ordinaire; on ne sait pas non plus quel succès elle obtiendrait à une étape plus avancée de l'étude. (7)

La technique de la "leçon-minute" (en anglais: "lecturette")

Dans les UCLA Work Papers de juin 1972, J. Donald Bowen décrit une technique qui incorpore plusieurs idées retenues actuellement pour l'enseignement des langues: l'intégration des habiletés (skills), des exercices d'écoute soigneusement organisés, le souci de la signification et la participation active de l'étudiant. (8) Cette technique repose sur l'emploi de programmes courts que les étudiants devront écouter. Ces programmes doivent permettre à l'étudiant d'exercer les arts variés du langage: comprendre ce qui est entendu ou lu, copier et prendre en dictée, rédiger et respecter l'orthographe.

Ces "leçons-minute" sont rédigées sous deux formes ou styles: la forme pleine et la forme simplifiée. La forme pleine désigne une prose anglaise (ces exercices sont destinés à des étudiants qui étudient

l'anglais, langue seconde) d'une certaine difficulté. La forme simplifiée désigne une paraphrase rédigée en une langue plus facile avec un vocabulaire limité. Chacune de ces versions est enregistrée sur bande magnétique en deux allures: régulière et délibérée (ou mesurée). L'allure régulière correspond au débit normal de celui qui parle en public. L'allure délibérée ou mesurée est un peu plus lente. En tout, nous obtenons donc quatre variantes:

1. Simplifié délibéré
2. Simplifié régulier
3. Plein délibéré
4. Plein régulier

Il s'agit de mener l'étudiant par ces quatre versions ordonnées en séquence graduée, du délibéré simple à la forme pleine au débit normal. Le professeur assure la participation active de l'étudiant en lui demandant de prendre en dictée, de la façon suivante: dans le texte de la "leçon-minute" enregistrée on a effacé tous les dix mots. L'étudiant écoute ce texte enregistré en prêtant attention de l'esprit autant que de l'oreille; dans les lacunes, il écrit le mot qu'il entend et dont c'est la place. Dans chacune des quatre variantes on omet ou efface des mots différent du texte original. (Voir KEYNOTES VI, 3)

Cette démarche est en fait une sorte de technique de compréhension / dictée qui assure l'intégration des arts du langage. Elle reflète la tendance actuelle qui préfère combiner les quatre habiletés (skills) plutôt que de les attaquer l'une après l'autre.

L'Ecoute sélective

L'intérêt nouveau accordé à l'écoute signifiante (meaningful listening) est conforme au désir éprouvé d'une participation plus importante des facultés perceptives et cognitives de l'étudiant. Une réédition récente d'un article de Eugène A. Nida, intitulé "Ecoute sélective" et paru il y a vingt ans, traduit ce souci. (9) Nida insiste sur l'utilité d'une écoute soigneusement organisée et qui amène l'étudiant à concentrer son attention sur certaines caractéristiques, chacune à son tour.

Nida énonce ainsi les cinq principes généraux de l'écoute sélective:

1. L'écoute sélective doit commencer dès que l'on entend une langue pour la première fois.
2. On doit être attentif à une seule caractéristique à la fois.
3. On doit écouter, l'une après l'autre, toutes les caractéristiques d'une langue.
4. L'écoute des caractéristiques différentes doit être organisée de façon systématique.
5. Il doit y avoir concentration particulière sur les caractéristiques qui font difficulté lorsque l'étudiant veut comprendre ou parler.

Nida soumet en outre l'ordre à respecter pour faire entendre

ces caractéristiques: d'abord, les éléments phonétiques (c'est-à-dire, les sons); puis, le vocabulaire; enfin, la grammaire (les éléments de morphologie et de syntaxe).

Plus précisément encore, Nida conseille à l'étudiant de commencer par l'écoute suivie des principales caractéristiques d'intonation: les montées et les chutes typiques de la voix, le staccato des séquences de syllabes, les pauses typiques, le rhythme des voyelles longues et courtes, et les types de formes emphatiques - il ne s'agit pas tant de discerner le sens que de reconnaître les motifs.

En deuxième lieu, l'étudiant doit s'appliquer à entendre les consonnes particulièrement remarquables ou "étranges" - c'est-à-dire les consonnes qui s'existent pas dans sa langue maternelle. Ensuite, il s'attaquera aux voyelles, d'abord à celles qui sont situées au bout de la gamme (comme / iy / et / uw /), puis les plus basses ou plus centrales.

Tandis qu'il écoute le vocabulaire, l'étudiant peut entendre des mots et des expressions qu'il a déjà appris. Il peut aussi découvrir des expressions qu'il n'a pas "apprises" mais qui reviennent dans le texte.

Nida souligne que, en écoutant les éléments grammaticaux, l'é-

tudiant prévoit des formes ou mots à venir, à partir de la présence de certaines autres formes. Cette sorte de prévision est, en fait, ce qui se produit dans l'esprit de la personne qui écoute sa langue maternelle.

A l'écoute sélective Nida conseille d'ajouter la lecture sélective, c'est ce que fera le lecteur en accordant une attention particulière à certaines caractéristiques dont il se souviendra.

L'enseignement individualisé

On en a beaucoup parlé, ces dernières années. L'enseignement individualisé n'est pourtant pas une technique, ni un ensemble de techniques qu'on puisse décrire d'emblée. Il s'agit plutôt de reconnaître que les étudiants éprouvent des besoins et disposent de moyens différents, qu'ils n'apprennent pas tous à la même allure et qu'une méthode ou une technique particulière ne convient pas également à tous les élèves.

Des recherches ont montré, par exemple que la méthode audio-linguale convient mieux aux sujets dont la capacité verbale est médiocre, tandis que la méthode cognitive aura du succès auprès des étudiants dont la capacité verbale est élevée. (10) Aujourd'hui, la plupart des activités qui tombent sous le titre général de "l'enseignement individualisé" en sont encore à l'étape expérimentale. Elles supposent d'abord

la division des classes en groupes variés et l'emploi d'activités qui donnent lieu à l'interaction des étudiants dans ces groupes.

La plupart des expériences "d'enseignement individualisé" dont on a rendu compte ont été élaborées en vue de répondre à un besoin particulier d'une certaine catégorie d'étudiants. (11) Ces expériences sont plus des reflets des tendances actuelles que des solutions qu'on pourrait généraliser. Alors même que certaines techniques qui ont été efficaces avec un certain groupe d'étudiants pourraient être appliquées avec succès à un autre groupe, la leçon principale à tirer de ces expériences semble bien être qu'il faut "adapter, et non adopter". C'est d'ailleurs le slogan qui pourrait s'appliquer, aujourd'hui, à toutes les tendances dans l'enseignement des langues. (12)

Une expérience récente:

Un bon nombre d'expériences dans ce qu'on appelle "l'enseignement individualisé" tiennent compte de deux principes pédagogiques à la mode: celui de l'action réciproque dans le groupe, et l'idée qu'il faut permettre à l'étudiant-individu d'étudier à son allure propre et à la manière qui lui convient. Paul G. LaForge, dans un article de juin 1971 de "Language Learning" (13) décrit une expérience faite à l'Université du Michigan et qui semble combiner ces deux principes. Cette série d'expérience réunissait en groupes de cinq des étudiants des différents cycles universitaires et des gens appartenant aux professions libérales.

Ces étudiants, tous américains, étaient assis en rond autour d'un microphone placé au centre de la salle. Il y avait là aussi une personne dont la langue maternelle était celle que les étudiants devaient étudier. (disons: le français) Si l'un des participants américains voulait dire quelque chose, il s'exprimait en américain, et le français le répétait en français pour lui. Une conversation libre s'engageait alors, toutes les interventions des étudiants étant traduites en français. Cette conversation, d'une durée de quinze minutes, était enregistrée et répétée pour le groupe qui l'analysait.

Les participants remarquèrent que les moments de silence qui se produisaient de temps à autre étaient en fait des périodes d'activité mentale intense pendant lesquels ils réfléchissaient à ce qu'ils avaient dit. Pendant la plupart de ces moments de silence, chacun verbalisait pour son propre compte les phrases qu'une autre personne avait prononcées. L'enregistrement révélait que les participants s'étaient exercé de façon intense à reproduire pour eux même les paroles du locuteur français. Après coup, les membres du groupe conclurent que toute cette démarche (conversation et analyse) leur avait procuré une double expérience dans l'ordre de l'étude: une expérience directe, et une expérience réfléchie.

LaForge reconnaît d'ailleurs que cette expérience pose beaucoup de questions d'ordre théorique et pratique et présente des difficultés qui en interdirait sans doute la répétition dans une salle de classe

ordinaire. Elle illustre pourtant bien la tendance actuelle à comprendre l'enseignement des langues comme action réciproque de groupe, dans un contexte libre, plutôt que comme expérience individuelle à l'intérieur d'un cadre très structuré.

Le résultat le plus remarquable de cette expérience tient peut-être en ce qu'on a reconnu (comme on l'a fait pour un nombre d'autres expériences récentes) que cette démarche convient mieux à certains étudiants qu'à d'autres. En effet, des participants aux goûts linguistiques raffinés ou qui n'aimaient pas l'absence de règles de procédure, n'ont pas apprécié du tout cette expérience de l'université du Michigan.

POUR L'AVENIR

La pensée méthodologique actuelle, pour l'enseignement des langues, marque une préférence pour l'éclectisme - c'est-à-dire, en faveur "d'un choix parmi ce que les sources, les systèmes ou les styles variés, offrent de mieux". Cette préférence s'oppose, de bien des manières, à l'attitude rigide que nous avons évoquée au début de cet article.

On comprend mal cet éclectisme si on veut lui faire dire que toutes les démarches sont de valeur égale - et qu'il n'est donc pas important de se renseigner sur les méthodes ou les idées diverses ou sur les expériences et les courants nouveaux. Ce serait suggérer que les professeurs n'ont plus besoin de se préparer ou de se recycler. C'est le con-

traire qui est vrai.

Une démarche véritablement éclectique exige beaucoup de l'enseignant. Elle lui demande de se renseigner assez sur les sources, les systèmes, les styles divers d'enseignement afin de pouvoir faire un choix intelligent entre ce qui répond à ses objectifs propres et ce qui ne lui serait d'aucune utilité. Il doit être capable, à la fois de scepticisme intelligent et d'enthousiasme instantané - disposé à renoncer aux techniques anciennes et nouvelles qui lui paraissent stériles et à renouveler son enseignement par une sagace adaptation des techniques anciennes ou nouvelles qui le serviront. Il doit donc bien connaître les méthodes et techniques disponibles; il pourra alors "adapter, et non adopter" avec sagesse. (14)

En conclusion il sera bon de rappeler sans doute que l'enseignement demande plus qu'une maîtrise des méthodes. Quand bien même un professeur connaîtrait bien les théories psychologiques et linguistiques, les techniques et les méthodologies, ces connaissances ne suffirait pas à lui assurer le succès. L'attitude du professeur envers son travail et à l'égard de ses étudiants est un ingrédient encore plus important de tout enseignement fécond.

Dans son article "l'Anglais par l'art dramatique", Richard Via a exprimé simplement cette vérité: "Vous devez aimer vos étudiants. Ou encore vous devez aimer le sujet que vous enseignez. Le mieux serait que vous aimiez les deux". (15) Plus que jamais, il nous faut admettre qu'une disposition intelligente, personnelle, et la sollicitude du professeur pour son travail constituent le facteur essentiel pour un enseignement heureux.

Notes:

1. "On Defining the Phonème", Language Monographe No. 16, 1935. Réédité dans "Readings in Linguistics, de Martin Joos, Chicago, University of Chicago Press, 1966.

2. "Linguistics and Language Teaching in the United States, 1940-1960", dans "Trends in European and American Linguistics 1930-1960" de Mohrmann, Sommerfelt, et Whatmough, Utrecht: Spectrum Publishers, 1961.

3. Un test "cloze" est un exercice pour lequel on omet les mots d'un texte à intervalles réguliers (tous les 5, 7 ou 10 mots par exemple). L'élève doit fournir les mots manquants à partir de sa compréhension du texte et de sa connaissance des structures et du vocabulaire de la langue. (Voir Keynotes VI, 3, 1971-1972)

4. NAFSA Studies and Papers, English Language series, No. 10. Réédité dans English Language Forum 8-4 (Juillet - Août 1970)

5. Deux autres exposés intéressants sur l'emploi d'éléments de communication dans des exercices structuraux: "Communication Practice versus Pattern Practice", par Adrian Palmer (English Teaching Forum 9-4 Juillet - Août 1971), et "From Pattern Practice to Communication", par Desmond Cosgrave (English Teaching Forum 9-6 Novembre - Décembre 1971)

6. L'auteur de l'article s'adresse à des professeurs qui enseignent l'anglais à des étudiants dont la langue maternelle n'est pas l'anglais; le traducteur de cet article a donc essayé de donner une adaptation des exemples (en particulier en ce qui concerne ceux de Rutherford) qui puisse convenir à des professeurs enseignant le français, langue seconde. (Note du traducteur)

7. On trouvera une description de cette méthode ainsi que quelques réflexions sur l'enseignement des langues dans le livre du professeur Gattegno "Teaching Foreign Languages in Schools: The Silent Way", New York: Educational Solutions, 1972.

8. L'article du professeur Bowen, intitulé "Lecturettes for Mature Learners", est publié dans English Teaching Forum, janvier - mars 1974.

9. Réédité dans Allen et Campbell, "Teaching English as a Second Language: A Book of Readings, New York: McGraw-Hill International Book Co., 1972. Cette anthologie comporte un nombre d'articles intéressants sur la pensée méthodologique actuelle pour l'enseignement des langues.*

10. Kenneth D. Chastain, "A Methodological Study Comparing the Audio-lingual Habit Theory and the Cognitive Code-learning Theory: A Continuation, "Modern Language Journal 54 (avril 1970): 257-66

11. A titre d'exemple: "Group Work in Foreign-Language Learning: A Report," par Arnold Sprenger, dans English Teaching Forum 11-5 (novembre-décembre 1973)

12. Ce slogan est loin d'être nouveau. Clifford Prator, de l'Université de Californie, Los Angeles, en usait souvent en classe, dès les années cinquante.

13. "Community Language: A Pilot Study", Language Learning 21-1, juin 1971.

14. Voir dans English Teaching Forum, janvier-mars 1974, l'article de Christina Bratt Paulson: "A Biased Bibliography", une évaluation de 12 livres importants sur la méthodologie de l'enseignement des langues fondée sur l'expérience de l'auteur et une énumération de 10 autres livres portant sur des domaines spécialisés tels que la mesure par les tests et les laboratoires de langue.

15. English Teaching Forum 10-4 (juillet-août 1972)

* Voir Programme d'anglais, langue seconde (Doc. du M.E.Q. 16-2003, 1971).

Appendice

Remarquons aussi que cette sorte d'activité mentale n'a rien à faire avec la mémorisation des règles grammaticales qui faisait partie du crédo de la vieille méthode grammaire-traduction. Il ne s'agit pas non plus de la manipulation d'exemples des règles de grammaire - une activité que les premiers défenseurs de la méthode audio-linguale ont condamnée.

Un exemple de participation mentale

Au cours du congrès de l'organisation du TESOL (6), en 1973, William Rutherford a donné une illustration de l'usage que le professeur peut faire de la curiosité naturelle et des capacités mentales de ses élèves. Ses exercices ressemblent à ceux qu'on trouve dans beaucoup de manuels, mais ils comprennent aussi un élément d'intérêt qu'on ne trouve pas toujours dans ces exercices de manuel. Voici un exemple d'exercice invoquant des phrases reliées par: et aussi, non plus et mais. (6)

Professeur: J'ai envie de faire un voyage mais, cette fois, je n'irai pas en Europe. Je pense que j'irai plutôt en Espagne et au Portugal.

Elève: L'Espagne est en Europe, et le Portugal aussi.

Professeur: Quels pays sont limitrophes de l'Espagne en plus de la Belgique et de l'Allemagne?

Elève: La Belgique n'est pas limitrophe de l'Espagne, l'Allemagne non plus.

Professeur: Ma première étape sera Madrid, mais je ne sais pas encore si je m'y rendrai en avion ou en bateau.

Elève: On peut aller à Madrid en avion, mais pas en bateau.

Professeur: J'étudie le français et l'italien afin de pouvoir communiquer un peu quand je serai en Espagne.

Elève: Le français n'est pas la langue de l'Espagne, l'italien non plus.

Professeur: J'ai d'abord pensé que je serais de retour le 31 août, mais j'ai dû reporter le voyage. Je reviendrai donc le 31 septembre.

Elève: Il y a 31 jours en août, mais pas en septembre.

Lorsqu'il fait ces exercices, l'élève doit faire attention au sens pour discerner ce qui peut être faux dans la déclaration ou dans une partie de celle-ci. Les élèves qui n'ont pas l'occasion de répondre à haute voix sont tout de même, eux aussi, intellectuellement alertes pendant tout l'exercice. Ils ont été amenés à penser dans la langue employée dans ce cas.

La méthode silencieuse de Gattegno

Le système élaboré par Gattegno et qu'on appelle "La Voie

silencieuse" semble bien rendre compte de l'influence de la théorie cognitive. Le nom de cette méthode peut tromper puisque les élèves font des déclarations, donnent des réponses à haute voix, dans la langue qu'ils étudient. C'est le professeur qui parle beaucoup moins que dans les classes audio-linguales. Les élèves eux-mêmes ne mimiquent ou ne répètent pas en choeur aussi souvent qu'on le fait dans ces classes. Ils sont plutôt entraînés à "penser et dire" la phrase qui accompagnera de façon appropriée les actions accomplies selon les instructions du professeur.

Au mieux, les "temps silencieux" entre les paroles sont remplis par une activité réfléchie de l'étudiant qui, dans la langue étudiée, se rappelle et se répète mentalement des mots et des expressions qu'il combinera pour former des phrases nouvelles et pertinentes. L'aspect le plus remarquable de la méthode de Gattegno tient sans doute à cette attention suivie dont l'étudiant fait preuve en observant les actions et en écoutant les paroles du professeur et des autres étudiants, tout en s'efforçant de saisir le sens en même temps que la forme de ces paroles.

L'ÉDITEUR OFFICIEL DU QUÉBEC
SERVICE DE LA REPROGRAPHIE
Janvier 1976